

Do “foco nas formas” ao “foco na forma”: contributos para o ensino/aprendizagem do Português L2 em Cabo Verde.

Jorge Pinto
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Introdução

Neste capítulo, faremos uma breve revisão histórica do papel da gramática no ensino das línguas desde a segunda metade do século XX até à atualidade. Consideramos ser pertinente traçar este percurso do ensino das línguas para a compreensão do modo como as sociedades se foram organizando e revelando a necessidade de terem acesso à aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras para comunicarem entre si. Neste sentido, o surgimento dos estudos linguísticos foi de extrema importância para o ensino das línguas, em geral, e da gramática, em particular.

Num segundo momento, daremos uma especial atenção à abordagem foco na forma, fazendo uma revisão dos seus princípios fundamentais e indicando as vantagens na implementação desta inovação pedagógica, relativamente recente, para o ensino/aprendizagem da gramática em português língua segunda. Referiremos ainda as condições nas quais o foco na forma pode funcionar efetivamente.

Por último, é nossa intenção apresentar parte de um estudo de caso realizado em Cabo Verde, na cidade da Praia, ao nível do 7.º ano do Ensino Secundário, que teve como finalidade observar e descrever a realidade do ensino/aprendizagem do português língua segunda (PL2), em geral, e da gramática em particular, e, consequentemente, verificar se os professores se encontram capacitados para utilizar estratégias didáticas atuais para o ensino da gramática, como a abordagem foco na forma. Neste sentido, daremos conta da prática pedagógica observada dos três professores participantes e das suas perceções relativamente à experiência com a abordagem

foco na forma, durante o mês em que decorreu a aplicação de novas estratégias planificadas especificamente para o estudo.

1. A gramática e o ensino das línguas estrangeiras e segundas: da segunda metade do século XX aos nossos dias

As mudanças que se verificaram nos métodos de ensino de línguas, ao longo da história, refletiram o reconhecimento de atender às necessidades dos alunos, como, por exemplo, a necessidade de uma sólida competência oral como objetivo do estudo de línguas; refletiram ainda as novas teorias sobre o estudo da natureza da linguagem e da natureza da aprendizagem das línguas, que geraram controvérsias que se prolongaram até aos nossos dias, buscando-se novas respostas nas teorias atuais.

Durante a segunda metade do século XX, a gramática teve uma tendência para perder relevância nas prioridades dos estudos sobre o ensino de línguas, resultante da coincidência de dois fenómenos: em primeiro lugar, pela constatação da falta de adequação das propostas da gramática tradicional e das adaptações escolares das teorias estruturalistas e generativo-transformacionais às necessidades funcionais da formação linguística dos alunos no ensino das L1; em segundo lugar, pelo desenvolvimento de metodologias de ensino de línguas estrangeiras (LE), baseadas em conceções da aquisição das línguas (behaviorismo e psicolinguística inatista de raiz chomskiana), que viam qualquer tipo de reflexão sobre a linguagem e o seu uso como uma prática contraproducente para a aprendizagem (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Richards & Rogers, 2001); e, mais tarde, pelos programas organizados em torno dos aspetos semânticos e pragmáticos que entram em jogo na atividade comunicativa (métodos nocionais-funcionais para a língua estrangeira, por exemplo) (Van Ek & Alexander, 1980; Yalden, 1983) e pelos programas organizados a partir das características das tarefas e dos processos para os levar a cabo (Littlewood, 1984; Breen, 1991).

Há um aumento do interesse pelos aspetos sociais da linguagem, com uma preocupação com o discurso e o uso efetivo da língua para comunicar e não apenas com o código linguístico. A língua nesta perspetiva é encarada como uma atividade destinada à realização de interações sociais. Inicia-se, então, uma convergência das teorias linguísticas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas, com vista a um ensino de línguas de âmbito comunicativo.

A nova situação provocou, por vezes, algumas discussões simplistas entre os chamados métodos gramaticais, que se associavam às propostas tradicionais, e os métodos comunicativos, aos que se concedia o mérito de romperem com critérios e práticas didáticas obsoletas. Os primeiros defendiam a memorização exaustiva de regras e exceções gramaticais, a mecanização de atos verbais e a automatização de estruturas linguísticas; os segundos, por sua vez, defendiam a aquisição de uma competência comunicativa percebida como a capacidade de realizar atos de linguagem adequados aos diversos contextos socioculturais e discursivos (Canale & Swain, 1980). Todavia, à semelhança do que se verificou com o método audiovisual, a gramática, a apresentação dos conteúdos gramaticais, foi relegada para segundo plano e à margem dos trabalhos sobre metodologia (Martínez González, 1999).

No entanto, ultrapassado o entusiasmo inicial da abordagem comunicativa, os olhares tornaram-se mais críticos (Swain, 1985). As questões voltaram-se mais para a formação de professores, materiais de ensino e de avaliação, para a explicação do processo ensino/aprendizagem de línguas. O ensino de línguas não se reduz ao ensino da gramática, mas também já não o exclui, propondo-se aos alunos a construção de um saber na língua, ou seja, não apenas de um saber, mas de um saber fazer. Por conseguinte, o ensino da língua não afasta o recurso a um saber gramatical ou linguístico. Os conhecimentos linguísticos explícitos e implícitos que o professor possui e transmite e os materiais didáticos que utiliza constituem uma

verdadeira gramática pedagógica que ajudará os alunos na construção da sua gramática da aprendizagem.

Neste sentido, o professor não se baseará na gramática em termos científicos, mas criará condições para os alunos, primeiro, aprenderem a comunicar em situações reais, segundo, refletirem e discutirem sobre os itens gramaticais indispensáveis à realização dessas situações de comunicação. Assim, o professor pode recorrer a uma descrição gramatical que corresponda o mais possível à intuição gramatical que o aluno já adquiriu na sua língua materna e que se prepara para adquirir na língua-alvo.

O que se propõe é que o aluno adquira uma competência comunicativa na língua-alvo, integrando uma competência linguística, pois concebe-se a língua em termos de desempenho e de comportamentos adequados, no âmbito de uma interação entre indivíduos com uma finalidade social, em que língua e cultura são indissociáveis.

A vigência das propostas behavioristas e inatistas foi posta em causa pela formulação de outras teorias acerca da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento linguístico (o neoconstrutivismo, o connexionismo, a teoria sociocultural) que constituem a base de trabalhos que, de perspetivas diversas, põem em relevo o papel da consciência nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras (Bialystok, 1991; Schmidt, 1990; Swain, 1996; Ellis, 1990; VanPatten & Cadierno, 1993; Daugherty & Williams, 1998a; Dabène, 1992; entre muitos outros) e nos processos do uso das línguas, em geral. A atividade reflexiva sobre as línguas e o seu uso (a atividade metalinguística) e a explicitação dos conhecimentos implícitos – de um modo especial nas L1 – voltaram a ser considerados como fatores centrais na formação linguística dos alunos. Logo, tendo em conta esta dimensão cognitiva da aprendizagem, é desejável que se estimulem o desenvolvimento de outras competências na aula de língua como, por exemplo, a competência

analítica.

Este novo foco na atividade metalinguística como algo inerente aos usos em contextos diversos e com objetivos diversos deu lugar, tanto para as L1 como para as L2 e as LE, a propostas que preconizavam uma atenção à reflexão gramatical como algo subordinado aos usos. Estas atividades metalinguísticas são efetuadas conscientemente pelo sujeito, exigem habilidades de reflexão e autocontrole como, por exemplo, corrigir a sintaxe de uma frase ou de um texto, e permitem que os alunos descubram as regras da gramática.

Esta capacidade de os alunos refletirem sobre a língua, de verbalizarem essa reflexão e de fazerem uso da língua, tendo em conta o conhecimento que possuem sobre as regras da mesma, designa-se por consciência linguística (Alegre, 2000; Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2008).

O movimento *British Language Awareness*, que originou esta designação, surgiu, em 1980, no Reino Unido, ligado a Hawkins, como forma de combater a iliteracia em inglês e os maus resultados em línguas estrangeiras (Hawkins, 1999; James & Garrett, 1991) e tornar os alunos mais conscientes “of the value of language as part of human life” (James & Garrett, op. cit.: 4). A *Language Awareness* era vista como um campo de trabalho sólido, pensado para gerar uma mudança na forma das pessoas encararem a língua, para possibilitar uma reflexão sobre a língua através da própria língua e para diminuir o calão (Donmall, 1997). No entanto, anteriormente, já Jakobson (1963) se tinha referido à função metalinguística como sendo o uso da linguagem para falar da própria linguagem, embora o entendimento de competência metalinguística não incluísse nenhuma dimensão cognitiva. Hawkins (1996) foi um dos primeiros a propor o desenvolvimento da consciência linguística através de uma ligação mais próxima entre língua materna e língua não materna. Ele tinha uma visão ampla do conceito

Language Awareness, não se aplicava apenas ao sistema linguístico, mas também à função sociocultural da língua (van Essen, 1997).

As questões em torno do papel dos processos conscientes e inconscientes na aprendizagem de uma língua materna são também fulcrais para as de aquisição de uma língua segunda. O interesse recente nestas questões torna-se evidente pela proliferação de termos como “*focus on form*” vs “*focus on formS*” (Long, 1988), “*input enhancement*” (Sharwood Smith, 1991, 1993), “*input processing*” (VanPatten & Cadierno, op. cit.), “*language awareness*” (James & Garrett, op. cit.), “*consciousness raising*” (Rutherford, 1995).

Então, dentre estas questões acerca da consciência linguística, surge o estudo de Rutherford (op. cit.), no âmbito do ensino da gramática de uma língua estrangeira. Rutherford utiliza o termo “*grammatical consciousness-raising*” que define como “the drawing of the learner’s attention to features of the target language.” (op. cit.: 189). Ele rejeita a visão da aprendizagem da língua como uma acumulação de conteúdos linguísticos, em que a aprendizagem do último conferiria um domínio total da língua. Por oposição, defende que a sequência dos aspetos da língua bem como o ritmo a que são aprendidos são definidos pelo aluno e não pelo currículo ou pelos manuais e são baseados em princípios universais. Por isso, a função da “*grammar consciousness-raising*” é destacar determinados tópicos gramaticais para o aluno desenvolver o seu conhecimento dos mesmos, inseri-los no sistema da LE e, então, adquiri-los. Rutherford considera ainda que os alunos já possuem um largo conhecimento linguístico de tipo específico ou universal, mas só quando são expostos a informação da nova língua é que a aprendizagem realmente acontece.

James e Garrett (op. cit.), mais tarde, tomando como ponto de partida o trabalho de Hawkins, procuraram caracterizar esta consciência através de cinco parâmetros essenciais: o

cognitivo, que se prende com o conhecimento da(s) língua(s) e a reflexão sobre a(s) mesma(s); o afetivo, que tem em conta as atitudes dos aprendentes face à(s) língua(s); o social, que se relaciona com o uso da(s) língua(s) em sociedades; o poder, que se refere ao uso da(s) língua(s) como um instrumento de manipulação; e, o desempenho, que analisa se o conhecimento sobre a língua melhora o desempenho ou o domínio da língua pelos aprendentes.

O objetivo central do ensino de língua é desenvolver a competência linguístico-discursiva dos alunos, além de promover também a sua competência metalinguística, a qual não se restringe ao conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as entidades e regras formais do sistema linguístico, deve ser alargado de forma a acrescentar conhecimentos de natureza metapragmática e metatextual (Gombert, 1990). O trabalho ao nível da componente semântica da língua permite uma ligação permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura *vs* uso.

As profundas mudanças operadas, nas últimas décadas do século XX, nas diferentes perspectivas que foram surgindo na abordagem do fenómeno linguístico, procuraram acompanhar as próprias mudanças do contexto de ensino. Atualmente, a gramática já não se subordina da mesma forma a critérios de normatividade pedagógica, mas prende-se diretamente com a descrição do modo como qualquer língua funciona. O espaço da gramática normativa foi sendo preenchido por uma reflexão sobre a língua como instrumento ativo que o homem utiliza a cada instante. Atualmente, a análise do texto e o abandono do exclusivismo da frase vai sendo, cada vez mais, uma realidade.

Hoje, o que se propõe é que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa, numa determinada língua, em consonância com a competência linguística, pois a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, exercitados em atividades diversas com

um propósito social nas quais língua e cultura são indissociáveis. A preocupação básica no ensino de línguas é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática da sua língua, mas torná-lo competente linguisticamente falando, isto é, dar-lhe condições para desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Portanto, os professores precisam lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação do que apenas aulas de gramática teórica (enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis e a metalinguagem de análise dos mesmos). O ensino fragmentado da gramática, ou seja, um ensino da regra pela regra, não proporciona aos alunos condições para desenvolverem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua-alvo. Para obter efeito, a gramática precisa estar contextualizada, possuir significado para os alunos; caso contrário, ela torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios. Neste sentido, é fundamental o papel do professor, na medida em que é este que terá o conhecimento para saber em que momento se deve pôr a tónica no significado e em que momento deve fazer apelo ao estudo da forma – o foco na gramática – para que os alunos atinjam o melhor desempenho possível na língua-alvo. Atualmente, espera-se que os alunos usem a língua de acordo com o contexto social e cultural e não apenas com a correção gramatical devida. Assim sendo, o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem o mais possível do real e que exijam um desempenho dos alunos direcionado para o contexto em que estão integrados.

2. O foco na forma: uma abordagem eficaz no ensino/aprendizagem de PL2

Long (1991) realça a importância do *foco na forma* para aprendizagem de uma L2 e de uma LE, no contexto de uso da língua pelo sentido, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspetos do input que de outra forma poderiam passar despercebidos e não aprendidos. Defende, por isso, esta abordagem como uma tentativa de manter a atenção dos alunos direcionada principalmente para a comunicação, rompendo, simultaneamente, com os problemas enfrentados no *foco no sentido*. De acordo com o autor, a comunicação permanece como o objetivo central da instrução, sendo que a diferença principal é a tentativa de resolver problemas que surjam na interação, focalizando brevemente a atenção em aspetos linguísticos. Para Long (op. cit.) e Long e Robinson (1998), o ensino através do foco no sentido detinha-se pouco tempo ou tempo nenhum nas particularidades da língua; em vez disso, o interesse era essencialmente o uso da língua em situações reais de comunicação. Este tipo de ensino está presente na Abordagem Natural (Krashen, 1985), que, em teoria, proíbe o ensino direto da gramática. Ao contrário, aqueles autores afirmam que o foco ocasional em formas da L2/LE através da correção, explicações diretas, reformulações, etc., pode ajudar os alunos a terem consciência delas, compreenderem-nas, e, por fim, adquirirem essas formas mais complexas.

Observa-se, pois, uma mudança ocasional da atenção para a forma linguística, resultando numa intervenção reativa, já que tem por origem as formas que geram problemas na interação. Neste caso, professor e alunos estão primeiramente concentrados na utilização da língua com fins comunicativos e não na aprendizagem sobre a língua. Apesar deste foco no sentido, surgem momentos em que é necessário recorrer ao foco na forma. O foco na forma permite, pois, aos alunos fazerem uma pausa no foco no sentido para prestarem atenção a determinadas formas gramaticais que normalmente constituem um problema para aqueles. Por isso, Basturkmen,

Loewen e Ellis (2002) argumentam que o foco na forma leva os alunos a prestarem atenção às formas gramaticais no input e que esta atenção permite o desenvolvimento da sua interlíngua. Schmidt (op. cit.) é igualmente da opinião de que a atenção na forma é importante, pois a aquisição só ocorre se os alunos tiverem uma percepção consciente da forma no input.

Para Long (op. cit.) e Long e Robinson (op. cit), a abordagem foco na forma é diferente dos modos de ensino que, normalmente, tinham como objetivo ensinar formas gramaticais específicas na L2/LE, em vez de apresentarem a língua como um sistema de comunicação. Este tipo de ensino, que Long e Robinson designam “*focus on forms instruction*”, era característico dos programas de métodos como, por exemplo, o audio-oral. Nestes métodos, o ensino progride à medida que os alunos demonstram dominar as sequências gramaticais estudadas, não havendo, pois, uma preocupação comunicativa, um envolvimento dos alunos em situações reais de comunicação. Estes métodos centram-se nas formas gramaticais da L2/LE determinadas pelos programas e que os professores transmitem aos seus alunos; assim, são métodos centrados no professor. Pelo contrário, a abordagem foco na forma é centrada no aluno, devido ao seu objetivo de dar resposta às necessidades demonstradas pelos alunos de uma maneira espontânea.

As asserções de VanPatten e Cadierno (op. cit.), paralelamente às de Long (op. cit.) e Long e Robinson (op. cit), estipulam que o “*processing instruction*” é melhor do que o “*traditional instruction*”. O primeiro integra o foco no sentido e o foco nas formas, e, por isso, é, efetivamente, a abordagem foco na forma. Contrariamente, o segundo só diz respeito a exercícios mecânicos dos itens gramaticais em estudo – uma típica abordagem foco nas formas.

O foco na forma pode possibilitar a aquisição da língua de outro modo: fornece o impulso para o que Swain (1985, 1995) designou “*pushed output*”, ou seja, o output aumenta a competência dos alunos pela necessidade de exprimirem uma ideia na língua de forma correta e

apropriada. Por exemplo, quando o professor reage aos erros dos alunos através de um feedback corretivo, ele cria condições para os alunos produzirem eles mesmos as formas corretamente em usos posteriores, a que Lyster e Ranta (1997) chamam “‘*uptake*’ moves”. Então, o “*uptake*” pode ser visto como uma indicação de que os alunos prestaram atenção às formas linguísticas e tentaram incorporá-las corretamente nos seus discursos. Embora o “*uptake*” possa não ser entendido como uma evidência de aquisição, Lightbown (1998: 193) defende que “[a] reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition”.

O foco na forma produz-se quando um professor isola uma ou duas formas específicas para o estudo, estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais, e começa a trabalhar essas formas fora do contexto de uma atividade comunicativa, que serão posteriormente integradas na realização de uma outra atividade comunicativa (Willis & Willis, 2007).

Doughty e Williams (op. cit.) sugerem que a intervenção foco na forma deve ter três aspetos claros, a saber:

- antes de dar atenção aos itens linguísticos, os alunos devem ter trabalhado com o sentido, certificando-se de que as formas-alvo são necessárias para que a tarefa seja completada;
- os itens linguísticos devem ser escolhidos através de uma análise das necessidades dos alunos, feita de forma reativa ou pró-ativa;
- o tratamento dado a esses itens deve ser breve e claro, garantindo que não constitua, por um lado, nenhum constrangimento à atividade comunicativa principal, mas, por outro, que seja relevante para os alunos.

O foco na forma (realizações que incluem noções como *consciousness-raising*, *form-focused instruction*, ou *form-focused intervention*) também pode incorporar as interações conversacionais modificadas, com a finalidade de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 e da LE (Pica, 2002).

Outra forma pela qual o foco na forma se pode concretizar é através de comentários explícitos sobre a forma linguística implicando a metalinguagem (Basturkmen, et al., op. cit.). Segundo estes autores, o uso da metalinguagem pode desempenhar um papel importante tornando as formas linguísticas mais explícitas e assim mais perceptíveis. No entanto, também são da opinião que são necessários mais estudos que provem claramente que a presença da metalinguagem no foco na forma pode ajudar os alunos a prestarem atenção aos itens linguísticos e a introduzi-los nos seus discursos.

Como selecionar os tópicos para o foco na forma?

A escolha depende, normalmente, de uma maneira geral, da natureza da tarefa e dos textos associados. O professor pode identificar os itens e isolá-los do contexto; pode também ajudar os alunos a identificarem eles próprios, ou ainda recorrer à correção como uma parte de uma atividade focalizada na forma (Ellis, 2003; Willis & Willis, op. cit.). De acordo com Willis e Willis (op. cit.), este tipo de correção realiza três funções importantes:

- prevenir a fossilização: os alunos são alertados para o facto de ainda poderem dominar uma determinada forma complexa;
- motivar os alunos, se usada moderadamente: quase todos os alunos esperam e querem ser corrigidos pelo professor, pois veem isso como uma necessidade;

- fornecer feedback negativo útil: por vezes, o feedback negativo é a forma mais eficiente para colocar os alunos no caminho correto.

Willis e Willis (op. cit.) defendem ainda que o foco na forma deve ocorrer apenas depois dos alunos estarem envolvidos com a tarefa, apresentando três argumentos para que se verifique apenas no fim da tarefa:

- Ajuda os alunos a tomarem consciência do uso que fizeram da língua. Primeiro, tiveram contacto com a forma através do professor ou de textos escritos e/ou orais; depois, esta fase de foco na forma oferece-lhes a oportunidade de observarem detalhadamente a forma que estiveram a usar, tendo por base um contexto que os ajudará a compreender o sentido dessas novas formas da língua.

- Destaca aspetos da língua que os alunos usarão certamente no futuro. Uma vez estudada, essa forma da língua fica em destaque, ou seja, no futuro, será mais facilmente apercebida e, nesse caso, mais facilmente aprendida.

- Motiva. Os alunos normalmente querem saber o que estiveram a estudar, o que significa, por outro lado, que querem saber o que aprenderam. O professor deve mostrar-lhes que oportunidades de aprendizagem lhes foram proporcionadas na aula. Ao colocar a gramática no fim das sequências da tarefa, existe uma maior possibilidade de aumentar a motivação. Enquanto os alunos estiveram a executar as fases anteriores da tarefa, estiveram a trabalhar com sentidos e a esforçar-se para utilizarem a língua a fim de expressarem esses sentidos. O foco na forma dá-lhes respostas para as questões sobre a língua, aspetos sobre os quais já tinham começado a auto-interrogar-se.

Nunan (2004) também propõe que o foco na forma surja numa fase avançada da tarefa. Segundo ele, existem várias razões para que o foco na forma seja abordado num momento

avançado e não no início da tarefa. Primeiro, a sequência começa com o foco nos fins comunicativos e não nos recursos linguísticos. Nos momentos seguintes, os alunos preparam-se para ver, ouvir e usar a língua-alvo numa perspectiva comunicativa. Eles vão ver e ouvir a língua a ser usada, num contexto comunicativo, por falantes nativos ou falantes competentes na L2/LE. Estas fases, facilitarão aos alunos estabelecerem ligações entre as formas linguísticas e as funções comunicativas que estas realizam. As formas gramaticais devem ser apresentadas aos alunos dentro de um contexto que torne claro aos alunos o uso comunicativo das estruturas.

Parece-nos consensual, entre os autores, que, na aprendizagem de uma L2/LE, as atividades de foco na forma não interferem no processamento do sentido, mas que, pelo contrário, estão ao serviço deste. O importante, segundo Doughty e Williams (op. cit.), é dar atenção à forma numa tarefa comunicativa, em vez de partir de um objetivo comunicativo para abordar um conteúdo linguístico. Também para Long (op. cit.) e Long e Robinson (op. cit.) quer o ensino através do foco nas formas, quer através do foco no sentido são válidos, e devem complementar-se em vez de se excluírem. O ensino pelo foco na forma, no seu ponto de vista, mantém um equilíbrio entre os dois levando a que o professor e os alunos se centrem na forma quando necessário, num contexto comunicativo.

3. O estudo: perceções dos professores após a experiência com o foco na forma e necessidades de formação

O estudo realizado permitiu-nos verificar como os professores percecionam o ensino da gramática e como essa perceção influencia a sua prática de ensino, que também procurámos descrever, após um período de observações das suas aulas. Passámos por diferentes momentos como a observação de aulas; a construção de um guião com estratégias baseadas no ensino de línguas baseado em tarefas e na abordagem foco na forma (v. apêndice), para ser utilizado, como recurso didático, por três professores do 7.º ano, de três escolas da Praia, durante um mês; a

realização de entrevistas que nos permitiram ter um feedback relativamente às perceções dos docentes após a aplicação das estratégias.

As práticas escolares observadas caracterizam-se pelo recurso a textos essencialmente literários com o objetivo de, a partir deles, se desenvolverem atividades de leitura, de produção textual e de gramática – atividades metalinguísticas ao nível da palavra ou da frase. Os textos não são escolhidos em função de unidades didáticas temáticas, de objetivos comunicativos, mas em função do item gramatical que se pretende abordar. Estas estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores, na sala de aula, são adequadas à faixa etária dos alunos, sendo, no entanto, grande parte das vezes, inadequadas para satisfazer as suas necessidades comunicativas específicas, pois o input continua a ser pensado para recetores nativos, não potenciando deste modo uma aprendizagem significativa. De acrescentar que o método seguido está ainda muito arreigado ao modelo tradicional. Brown (1994) afirma que esta situação se verifica porque, primeiro, este método não exige grande habilidade por parte dos professores para planificarem as suas aulas e, além disso, é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais. A tónica é, pois, colocada na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até à leitura de textos do manual, de forma que o domínio da oralidade não é considerado, pelo professor, um aspeto importante. Dá-se mais ênfase ao domínio da terminologia gramatical e ao conhecimento aprofundado de todas as regras da língua.

Contrariamente, considera-se, hoje, de forma generalizada, que o ensino/aprendizagem baseado em exercícios mecânicos, centrado demasiadamente nas formas, não é suficiente para conduzir os alunos de uma língua a uma competência comunicativa satisfatória, em situações de uso real, e que o recurso a atividades comunicativas, que envolvem os alunos em situações de

uso contextualizado da língua-alvo, é uma alternativa para o processo de aprendizagem de uma L2/LE. Sem, no entanto, se descurar a forma.

Com as entrevistas pretendemos obter o retorno relativamente à aplicação das estratégias que planeámos para serem testadas pelos professores numa das suas turmas. De salientar que nenhum dos professores, por desconhecimento, havia experimentado anteriormente esta forma de ensino da gramática. Tiveram o primeiro contacto com o foco na forma, quando lhes apresentámos esta abordagem e trabalhámos a preparação do mês de aulas, e a primeira vez que a utilizaram nas suas práticas letivas foi, pois, durante esse mesmo mês.

Os três professores acreditam que a abordagem foco na forma é mais vantajosa para o ensino da língua, contrapondo-a ao foco nas formas (cf. Long, 1991) e ao foco no sentido. Aquela revelou ser uma novidade positiva para estes docentes, dado estarem familiarizados apenas com as duas últimas. Na primeira, há uma visão da língua segmentada em léxico, morfologia, fonologia, sintaxe (Long & Robinson, op. cit.), sendo os conteúdos apresentados de forma linear e cumulativa. Neste tipo de abordagens, há uma desvalorização do processo de aprendizagem, adotando-se mesmo, em alguns casos, uma visão behaviorista da aprendizagem. Na segunda, o modelo de aquisição de uma L2 aproxima-se dos modelos de aquisição de uma L1. E como já tivemos a oportunidade de demonstrar anteriormente (Pinto, 2011), neste tipo de abordagem, em que o nível de input é elevado, os alunos são capazes de alcançar um bom nível de fluência, mas não adquirem a competência linguística, caracterizadora dos falantes nativos.

Contrariamente, os professores ao direcionarem a atenção dos alunos para aspetos fundamentais da gramática da L2, no decorrer de uma tarefa comunicativa, que privilegia a troca de sentidos, não interromperam o ato comunicativo para o estudo e prática de itens gramaticais, de uma maneira isolada, mas apenas provocaram um desvio temporário da atenção dos alunos,

enquanto estes estão empenhados em realizar uma determinada tarefa de compreensão e/ou de produção. A abordagem foco na forma chama a atenção para a forma, mas não a isola da comunicação (Doughty & Williams, 1998b). Por isso, elaborámos uma série de tarefas diferentes que criaram oportunidades para os alunos usarem diferentes itens gramaticais e refletirem sobre os seus usos, no próprio contexto em que os utilizam para cumprirem as tarefas comunicativas.

No guião elaborado, as atividades de estudo gramatical dividem-se em dois tipos: atividades de análise e atividades de prática. As primeiras visam despertar a consciência dos alunos para os aspetos da língua (consciência linguística), conduzindo-os à dedução das regras por si mesmos. Pretendíamos que o aluno prestasse atenção à gramática enquanto resolvia as tarefas que focalizavam o sentido. Esta análise e reflexão sobre a língua contribuirão para que a sua interlíngua progrida. O segundo tipo de atividades baseia-se na prática. Estas podem incluir exercícios que abordem uma determinada estrutura já analisada e que visem automatizar o uso de determinada forma gramatical.

Através da análise das entrevistas, verificámos ainda, relativamente ao ensino da gramática, que os professores participantes demonstraram reconhecer as limitações do ensino tradicional da gramática, que praticam, de carácter predominantemente prescritivo, e a necessidade de adotar novas abordagens, mas também que evidenciaram ter dificuldades em relação ao que se desvia desse ensino tradicional. Contudo, esse reconhecimento não invalida as suas preocupações e as suas dúvidas face às consequências da substituição dessas práticas de pendor mais tradicionalista por práticas centradas na reflexão linguística, seguindo uma abordagem foco na forma.

Percebemos que a falta de prática dos professores originaram algumas dificuldades na implementação das estratégias. Os professores revelaram também que a falta de conhecimentos

teóricos prejudicou de algum modo a boa execução dos planos elaborados por nós. De facto, o desconhecimento teórico subjacente à prática e o facto de nunca terem utilizado esta abordagem foram elementos prejudiciais à boa implementação das estratégias. Por conseguinte, a formação contínua específica nesta área poderia complementar a formação inicial que receberam e colmatar as necessidades metodológicas que sentem. Tal como verificámos, os docentes consideram as ações de formação, em geral, como sendo de grande utilidade ou mesmo indispensáveis. Os dados evidenciam que os professores entrevistados, embora não revelem ter consciência de que a formação inicial é insuficiente, que foi apenas uma primeira etapa, demonstram ter necessidade de uma atualização contínua que lhes permita enriquecer a sua atuação e a própria aprendizagem dos alunos, rompendo, deste modo, com as práticas comuns, que distanciam cada vez mais os alunos do prazer de aprenderem português; uma atualização/formação que seja uma reflexão permanente sobre quais são os saberes fundamentais à prática educativa, crítica e transformadora.

Relativamente às necessidades formativas que os professores sentem para poderem inserir nas suas práticas letivas uma abordagem foco na forma, no ensino da gramática, aqueles referiram sobretudo aspetos externos à sua formação (p.e. o número de alunos por turma, a falta de material didático), embora os três tenham, de alguma forma, mencionado a questão da formação complementar como sendo necessária para os preparar adequadamente para esta nova abordagem.

Conclusão

Os métodos e abordagens de ensino das línguas evoluíram em consonância com a transformação dos conceitos de sociedade, de mundo e de língua em vários momentos. Como

pudemos verificar o avanço dos estudos linguísticos gerou alterações na didática das línguas. No entanto, se por um lado, devemos reconhecer a importância da Linguística e a aplicação das suas descobertas no ensino/aprendizagem da gramática, por outro lado, é evidente que houve certas distorções na interpretação de algumas teorias linguísticas, que conduziram à adoção de metodologias questionáveis em relação ao ensino da língua.

Atualmente, o ensino de línguas, de um modo geral, deverá capacitar os alunos para uma intervenção quer em termos meramente linguísticos, quer em termos interculturais, de forma que eles se transformem em agentes sociais em contínua interação com os seus pares, e para tal deverão desenvolver competências a diversos níveis, com particular realce para a discursiva e estratégica. Por isso, os professores devem ter em conta que também são agentes sociais e que esta dimensão deve estar presente nas suas práticas.

Numa perspetiva comunicativa, na seleção dos conteúdos gramaticais a abordar, devemos ter em conta uma abordagem nocional, funcional e situacional (Besse, 1992). Os aspetos formais da língua são relegados para segundo plano e atribui-se uma maior atenção à mensagem ou ao conteúdo a comunicar. Não pretendemos com isto eliminar a gramática, mas, pelo contrário, pô-la ao serviço das necessidades comunicativas dos alunos. O modo de abordagem de um elemento gramatical não deve ser intensivo, mas sim relacionado com as necessidades do momento e de forma sequencial. Há, pois, uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em causa, o que é sugerido pela abordagem foco na forma.

No estudo apresentado, os professores demonstram estar conscientes de que o tipo de ensino seguido – de vertente tradicional – é prejudicial à aprendizagem da língua portuguesa e de que é desmotivante para os próprios alunos. Com base nas observações das aulas, verificámos

que estamos perante um ensino voltado para preocupações analíticas, normativas e corretivas; um ensino da gramática normativa como fim (principalmente a análise morfossintáctica); uma acentuada preocupação com o certo e o errado, definindo-se esse binómio a partir da gramática normativa; uma excessiva correção do discurso que inibe e frustra o aluno; o predomínio do uso de textos literários escritos; o predomínio da leitura e da escrita, em detrimento do trabalho com a linguagem oral do aluno.

No sentido de contrariar este ensino infrutuoso da gramática, propusemos uma nova abordagem, naquele contexto, recorrendo à abordagem foco na forma, com o intuito de provarmos que o ensino da gramática pode ser bem mais significativo do que a simples memorização e o uso de regras descontextualizadas. Parece-nos, por isso, ser essencial que o professor atue de forma diferente, promovendo uma reflexão sobre a língua, orientando-a como uma tarefa de descoberta e pesquisa, que venha a fomentar nos alunos um desenvolvimento das suas capacidades cognitivas ao mesmo tempo que se produz um aprofundamento do conhecimento da língua e a consciencialização daquilo que ele sabe.

Referências bibliográficas

- Alegre, Maria Teresa. *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- Ançã, Maria Helena. *Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em didáctica das línguas. Lição de Síntese*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008

- Ançã, Maria Helena, e Maria Teresa Alegre. “A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira”. *Palavras* 24 (2003): 31-38.
- Basturkmen, Helen, Shawn Loewen, e Rod Ellis. “Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom”. *Language Awareness* 11.1 (2002): 1-13.
- Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1992.
- Breen, Michael. “Understanding the foreign language teacher”. *Foreign Language Pedagogy Research*. Eds. Robert Phillipson, et al. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 213-233.
- Brown, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- Bialystok, Ellen. “Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency”. *Language processing in bilingual children*. Ed. Ellen Bialystok. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 113-140.
- Canale, Michael, e Merrill Swain. “Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1.1 (1980): 1-47.
- Dabène, Louise. “Le développement de la conscience métalinguistique”. *Repères* 6 (1992): 13-21.
- Donmall, Barbara. “The history of language awareness in the United Kingdom”. *Encyclopedia of Language and Education*, v. 6. Eds. Leo van Lier, e David Corson. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. 21-30.
- Doughty, Catherine, e Jessica Williams. “Pedagogical choices in focus on form”. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. Catherine Doughty, e Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a. 197-262.

- Doughty, Catherine, e Jessica Williams. "Issues and terminology". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. Catherine Doughty, e Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998b. 1-14.
- Dulay, Heidi, Marina Burt, e Stephen Krashen. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Ellis, Rod. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Ellis, Rod. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Gombert, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Hawkins, Eric. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Hawkins, Eric. "Foreign Language Study and Language Awareness". *Language Awareness* 8.3&4 (1999): 124-142.
- Jakobson, Roman. *Essais de Linguistique Générale: les fondations du langage*. Paris: Les Editions de Minuit, 1963.
- James, Carl, e Peter Garrett. "The scope of Language Awareness". *Language Awareness in the Classroom*. Eds. Carl James, e Peter Garrett. London: Longman, 1991. 2-23.
- Krashen, Stephen. *The natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- Lightbown, Patsy. "The importance of timing in focus on form". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. Catherine Doughty, e Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 177-196.

- Littlewood, William. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Long, Michael. "Focus on Form: a design feature in language teaching methodology". *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Eds. Kees de Bot, Ralph Ginsberg, e Claire Kramsch. Amsterdam: Benjamins, 1991. 39-52.
- Long, Michael, e Peter Robinson. "Focus on form: theory, research, practice". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. Catherine Doughty, e Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 15-63.
- Lyster, Roy, e Leila Ranta. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 19.1 (1997): 37-66.
- Martínez González, António. "Gramática e Ensino de Língua". *Gramática e Ensino das Línguas*. Orgs. Jorge Barbosa, et al. Coimbra: Almedina, 1999: 71-86.
- Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Pica, Teresa. "Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?". *The Modern Language Journal* 86.1 (2002): 1-19.
- Pinto, Jorge. "O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde". *Linguarum Arena* 2 (2011): 27-41.
- Richards, Jack, e Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Rutherford, William. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman, 1995.
- Schmidt, Richard. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11.2 (1990): 129-158.

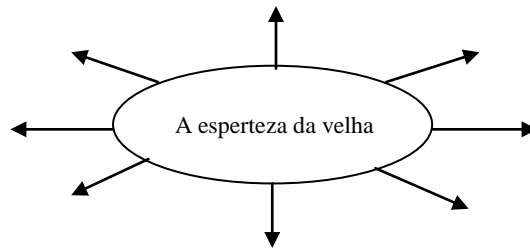
- Sharwood Smith, Michael. "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition*, 15.2 (1993): 165-179.
- Sharwood Smith, Michael. "Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*, 7.2 (1991): 118-132.
- Swain, Merrill. "Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives". *The Canadian Modern Language Review* 52.4 (1996): 529-548.
- Swain, Merrill. "Three functions of output in second language learning". *Principle and practice in applied linguistics*. Eds. Henry Widdowson, Guy Cook, e Barbara Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press, 1995. 125-144.
- Swain, Merrill. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in Second Language Acquisition*. Eds. Susan Gass, e Carolyn Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 235-256.
- van Ek, Jan, e Louis Alexander. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, 1980.
- van Essen, Arthur. "Language awareness and knowledge about language: an overview". *Encyclopedia of Language and Education*, v. 6. Eds. Leo van Lier, e David Corson. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. 1-10.
- VanPatten, Bill, e Teresa Cadierno. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15.2 (1993): 225-243.
- Yalden, Janice. *Communicative Syllabus*. Oxford: Pergammon Press, 1983.
- Willis, Dave, e Jane Willis. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Apêndice

Tarefa de antevisão

1. Preparação da tarefa:

1.1. Centrar a atenção dos alunos no título do texto – tentar prever o conteúdo do texto, através de uma “chuva de ideias”. A título de exemplo, propomos “A esperteza da velha” de José Viale Moutinho.



1.2. Em grupo, os alunos vão pensar no maior número de hipóteses possível sobre o conteúdo do texto. Trabalham alguns minutos nesta tarefa e, posteriormente, partilham com a turma as suas hipóteses.

2. Tarefa:

2.1. A partir da primeira frase – “Era uma vez uma velha que vivia sozinha numa cabana à saída da aldeia.” – e da última do texto – “Claro, os vizinhos perceberam que a velha estava em perigo e, armados de grandes paus, apareceram-lhe em casa e prenderam o ladrão que se escondera debaixo da cama!” –, os alunos continuam a trabalhar em grupo, procurando desenvolver, através das pistas dadas, a sua previsão da história.

2.2. Posteriormente, um dos alunos de cada grupo prepara-se para contar à turma a história que criaram.

2.3. O membro escolhido em cada grupo conta a sua história à turma, que escuta atentamente a fim de comparar as histórias todas.

2.4. Seguidamente, distribuir o texto original aos alunos e proceder à leitura do mesmo: os alunos leem-no com o objetivo de comprovarem se as suas histórias se aproximam da verdadeira ou não.

2.5. Após a leitura, solicitar aos alunos que reajam à história comparando-a com as versões previamente criadas por cada grupo.

2.6. Após a leitura do texto, o professor apresenta as sete afirmações seguintes, informando que contêm 15 erros, ou seja, palavras ou expressões que não estão de acordo com o conteúdo do texto. Convém que os alunos procurem detetar esses erros. Ganha o primeiro grupo a descobrir os erros todos, ou, se ninguém o conseguir, o grupo que detetar maior número, dentro do tempo combinado previamente (por ex. 10 minutos).

- a) Numa vila, havia uma velha que vivia sozinha num grande casarão.
- b) Uma noite, quando já estava deitada, reparou que um ladrão estava escondido por trás da sua cama.
- c) Com um ar assustado, convidou-o para comer um pão com chouriço e beber um copo de cerveja.
- d) Quando o viu mastigar com gosto aquele pequeno-almoço, a velha disse-lhe que, naquela vila, era hábito cada um contar a sua vida quando se sentava à mesa.
- e) Então o ladrão contou que, em pequeno, não fora à escola, porque tinha fugido, e que, agora, andava pelos campos a ver o que arranjava.
- f) Por sua vez, a velha contou que, quando era pequena, ao atravessar uma floresta longe de casa, apareceram três lobos e ela teve e subir ao cimo de um rochedo e gritar: “Ai que me matam! Ai que me matam!”
- g) Como a velha berrou muito alto, umas pessoas que iam a passar na rua ouviram-na e, armadas de caçadeiras, entraram em casa e prenderam o ladrão.

3. Foco na forma:

3.1. Centrar a atenção dos alunos na utilização dos verbos reflexos no texto, dando um exemplo:

“estava ela a **preparar-se** para **se deitar**”

3.2. Pedir aos alunos que sublinhem no texto outros exemplos e analisar com eles o seu emprego.

3.3. Sistematizar regras de uso.

3.4. Realizar exercícios de aplicação (completamento de frases, de espaços, escolha múltipla...). Exemplos:

1. Complete as frases seguintes com as formas adequadas dos verbos reflexos entre parênteses:

- a) Eu _____ (levantar-se) sempre às sete horas.
- b) Eles _____ (encontrar-se) muitas vezes na praça.
- c) Nós _____ (ver-se) há três meses pela última vez.
- d) Ele _____ (sentir-se) completamente isolado na Covilhã e foi por isso que voltou para a Lisboa.
- e) Vocês _____ (entender-se) tão bem!
- f) Tu _____ (lembrar-se) do nosso professor da escola primária?
- g) Nós não _____ (concentrar-se) bem nas aulas.
- h) Como é que vocês _____ (chamar-se)?

2. Antes ou depois do verbo? Coloque o pronome reflexo.

- a) Eu nunca ____ levanto ____ cedo.
- b) A que horas é que elas ____ deitam ____ ?
- c) Vocês ____ sentem ____?
- d) Nós também ____ sentamos ____ no sofá.
- e) Enquanto eu ____ visto ____, tu ____ lavas ____.
- f) Tu ainda não ____ sentes ____ bem?

3. Responde com o verbo da pergunta.

- a) Eu levanto-me às 7h00. E tu?
Eu também _____ às 7h00.
- b) A que horas é que nos encontramos?
_____ às 12h30 à porta da escola.
- c) Lembras-te da Samira?
_____ muito bem.
- d) Onde é que te esqueceste da carteira?
_____ no autocarro.

4. Tarefa final: solicitar aos alunos que produzam um pequeno texto onde apliquem a estrutura aprendida, utilizando, entre outras, as expressões:

deitar-se tarde / levantar-se cedo / divertir-se no campismo com os amigos / banhar-se no rio / aventurar-se na floresta / perder-se dos amigos / sentir-se cansado / ...